



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

XIV JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Investigació, innovació i ensenyament universitari:
enfocaments pluridisciplinars



JORNADAS
DE REDES DE INVESTIGACIÓN
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

XIV

Investigación, innovación y enseñanza universitaria:
enfoques pluridisciplinares

Coordinadores i coordinadors / *Coordinadoras y coordinadores:*

María Teresa Tortosa Ybáñez

Salvador Grau Company

José Daniel Álvarez Teruel

© Del text / *Del texto:*

Les autores i autors / *Las autoras y autores*

© D'aquesta edició / *De esta edición:*

Universitat d'Alacant / *Universidad de Alicante*

Vicerektorat de Qualitat i Innovació Educativa / *Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa*

Institut de Ciències de l'Educació (ICE) / *Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)*

ISBN: 978-84-608-7976-3

Revisión y maquetación: Verónica Francés Tortosa

Publicación: Julio 2016

Estrategias de escritura: la redacción académica según su situación comunicativa específica. Fase 2

M.-T. del-Olmo-Ibáñez; L.F. Güemes Suárez

*Departamento de Innovación y Formación Didáctica
Universidad de Alicante*

RESUMEN

Este estudio forma parte de un proyecto global que pretende ofrecer a los estudiantes de máster y de grado estrategias de composición escrita para la realización de sus trabajos de fin de programa. Se estructura nuestro plan de actuación en una serie de fases que parten de una reflexión sobre sí mismo y sobre la memoria a largo plazo de los aspirantes mediante estrategias auto-cognitivas y cognitivas. La propuesta metodológica que se ofrece responde a un planteamiento en el que se incita a los alumnos a pensar sobre los componentes de la situación comunicativa. En cuanto a la metodología de la investigación, se ha asumido como base teórica el enfoque pragmático; y como herramientas de trabajo, las reuniones en grupo con intercambio de opiniones y puesta en común de los alumnos, las tutorías individuales y la realización de encuestas.

Palabras clave: Didáctica de la lengua, Composición escrita, Estrategias de escritura, Escritura académica.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 El carácter de la investigación: trabajo que continúa y que pretende continuar

Para situar en parámetros de coherencia y de sentido global el trabajo que se presenta a continuación es preciso relacionarlo con el resto de aportaciones de la red de investigación docente, DIDACLINGUAS. El punto de partida lo constituye el texto que se presentó como grupo en el congreso del año pasado (2015), “Estrategias de composición en estudiantes de Grado de Magisterio y de Profesorado de Secundaria” (Díez Mediavilla, del-Olmo-Ibáñez y otros, 2015), en el que se ofrecían pautas que pudieran solventar una problemática en cuanto a la composición escrita coincidente y recurrente en cualesquiera programas de estudios, facultades y universidades. Las conclusiones a las que llegamos entonces fueron carácter general puesto que suponía el inicio de un estudio que concebimos como proyecto en varias etapas y que no terminaba en sí mismo. Las que aportamos en esta ocasión corresponden a la segunda de esas etapas y se han distribuido en cuatro grupos de trabajo entre los componentes de la red. Entre las líneas que son objeto de investigación en nuestra red está la de las segundas lenguas y uno de esos grupos aplica nuestros planteamientos fundamentales a la composición de los trabajos por alumnos del Área de Didáctica del Inglés. Sus resultados para el curso 2015-2016 se han vertido en el trabajo: “Generating composition strategies to help TFG students improve their work production” (Cherro y Medina, 2016). El resto de equipos, centrados en el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas, nos hemos distribuido en esta ocasión tres de las fases del proceso escritural para estudiarlas con mayor detenimiento: la segunda, cuyas conclusiones se recogen en este capítulo: “Estrategias de escritura: la redacción académica según su situación comunicativa específica. Fase 2” (del-Olmo-Ibáñez y Güemes Suárez, 2016); la cuarta, resumida en: “La fase de evaluación en los procesos de composición y sus implicaciones formativas” (Díez Mediavilla y Gutiérrez Fresneda (2016); y la quinta fase, en el documento: “Estrategias para la escritura académica: ajustes formales y composición final” (Clemente Egío y Cremades Montesinos, 2016). Quedan, para posteriores análisis, las fases 1, de contextualización, y 3, de redacción.

Retomando lo que decíamos en nuestro estudio del año pasado (Díez Mediavilla, del-Olmo-Ibáñez y otros, 2015), cuando se trata de afrontar la composición de un texto extenso en el que es preciso dar cuenta de conocimientos adquiridos y, al mismo tiempo, probar una cualificación profesional idónea, algo que se pensaría natural se torna altamente dificultoso. Este es el panorama frente al cual se encuentran los estudiantes que realizan su trabajo de fin

de grado y los graduados que preparan su trabajo de fin de máster. Coinciden ambos en que deben demostrar su formación específica mediante las capacidades de selección, relación y desarrollo de los contenidos epistemológicos adquiridas durante el tiempo de su formación. Además, tienen que poner en funcionamiento las estrategias de composición que les permitan organizar esos conocimientos en un texto que debe ajustarse a las características del discurso académico. La primera reacción de nuestros estudiantes suele ser la de pensar en algún tema que les resulta atractivo, sin parar mucho en razones, y ponerse a buscar bibliografía sin más. Y la segunda reacción, consecuencia de la primera, es acudir desesperados al tutor confesando su desconcierto y desorientación ante la cantidad de información que encuentran y una amplitud de matices que los desborda.

Dado que el entorno en el que nos encontramos es de ‘Educación superior’, parece que esta realidad no debería serlo. Es por esto que el propósito de nuestro trabajo consiste en ofrecer unas pautas que permitan a los autores de esos trabajos académicos acometer su tarea sin que les signifique motivo de desánimo, ni les suponga un laberinto de ideas e información sin posibilidad aparente de alcanzar un orden accesible.

En realidad nuestro planteamiento, siendo una opción por el aprendizaje constructivista, responde en sus motivos profundos a una concepción humanística del proceso de formación, asume los conceptos actuales de los procesos de escritura, lectura y ortografía en sus sentidos amplios y desde una perspectiva pragmática, reconoce en ellos sus precedentes retóricos y pone en el centro mismo de toda la acción pedagógica al sujeto, como ya hemos defendido en otros trabajos y en otras cuestiones (del-Olmo-Ibáñez y Díez Mediavilla, 2016).

1.2 Resumen de las fases del proceso de escritura

El esquema de producción escritural sobre el que trabajamos es el ya conocido de Flower y Hayes (1981). A partir de éste, es posible definir, describir y trabajar en las cinco fases a las que ya se ha hecho referencia arriba. Si bien, como hemos dicho, todo nuestro planteamiento se centra en la situación comunicativa y en propiciar en el estudiante la reflexión sobre sí mismo como partícipe en ella, es importante resaltar que las fases 1 y 2 son en las que más se debe insistir para que el alumno se reconozca a sí mismo como protagonista y autor. La primera fase corresponde a la definición del contexto de producción: elección del tema, identificación del destinatario, intención comunicativa, clarificación sobre el registro adecuado y los rasgos genéricos y discursivos apropiados al texto que se va a escribir

(Calsamiglia y Tusón, 1999:81). En la segunda fase, la de planificación, se vuelve sobre el propio autor, sobre el descubrimiento de la memoria a largo plazo y de los conocimientos previos que puede recuperar de ella antes de iniciar la búsqueda de nueva información. En esta fase interviene simultáneamente la memoria operativa y se realiza la primera planificación estructural a partir de esos elementos recuperados; pero sobre todo esto se ampliará la información puesto que es precisamente el objeto de este capítulo. La tercera fase es la de primera redacción en la que actúa simultáneamente la memoria operativa sobre todos los contenidos recuperados del propio conocimiento, de la información nueva y de los elementos de la situación comunicativa que no debe perder de vista el emisor mientras elabora sus enunciados. En la cuarta fase se produce la revisión del primer borrador y puede hacerse de diferentes maneras, de las que aquí solo se simplifica su desarrollo: una, en la continuada monitorización que el propio emisor efectúa sobre su escrito en el mismo momento en el que lo está produciendo; otra posible, la del tutor que, más que ‘corregir’ debe proporcionar al alumno los medios para reconocer sus propios errores, reflexionar sobre ellos y rectificarlos; otra posibilidad es la heteroevaluación, mediante el intercambio de los trabajos entre los propios estudiantes. Esta fase también está ya desarrollada por uno de los grupos de nuestra red DidacLinguas. Finalmente, asimismo a cargo de otro de los grupos, queda la fase 5, de revisión final, cuidado de la forma y acabado de la citación y referencias bibliográficas.

No obstante y antes de seguir con la exposición detallada de la fase 2 que nos ocupa, es preciso subrayar la importancia de la relación inseparable del proceso de escritura con el de lectura (Calsamiglia y Tusón: 84). Ya hemos dicho arriba que se asume la concepción actual amplia de ambos procesos y del concepto de ‘ortografía’. Es preciso también añadir cómo lectura y escritura son inseparables en la producción de los textos escritos. Ya Vigotski (*Pensamiento y lenguaje*, 1934) señaló que, desde el punto de vista psicológico, el texto escrito pone en funcionamiento dos procesos cognitivos relacionados con la expresión lingüística: el proceso de producción, que es la escritura, y el proceso de interpretación, que es la lectura. Es importante esta puntualización por las consideraciones que se derivan sobre ésta a partir del análisis del proceso escritural y sobre cómo actúa en ella. En este momento simplemente anticipamos una cuestión sobre la que estamos ya trabajando y programamos desarrollar otra nueva línea de investigación.

1.3 Establecimiento del objeto: la fase 2, en relación con la totalidad del proceso

Decíamos en nuestro trabajo del año pasado que

Cualquier estrategia de composición (Flower y Hayes, 1981 y Bereiter y Sacardamalia, 1992) determina que la estructura del texto que se ha de componer depende de variables que atañen al acto mismo de la comunicación. Por esta razón, solo de manera muy remota, el modelo de discurso necesario responde de manera exclusiva a un modelo cerrado o estandarizado, sino a las necesidades comunicativas inherentes al acto de la composición y, por ello, solo determinables a partir de la reflexión necesaria en las fases 1 y 2 del proceso.

(Díez Mediavilla, del-Olmo Ibáñez y otros, 2016)

Pospuesto para ulteriores desarrollos el análisis pormenorizado de la fase 1, vamos a la descripción detallada de la fase 2, que es la que hemos fijado como objeto.

Como se ha indicado, en esta fase 2 se recurre a la recuperación de los conocimientos ya adquiridos mediante la activación de la memoria a largo plazo. La aparición de las ideas se adopta de la manera en que se produce y solo después de agotadas las reservas epistemológicas propias, se deja actuar a la memoria operativa para que realice la selección de lo más idóneo de acuerdo a las variables proporcionadas por la situación comunicativa que determina el texto y a la nueva información resultado de un búsqueda secundaria. A partir de aquí se inicia la fase de planificación y es cuando se puede elaborar el esquema estructural que organiza el discurso expositivo de los contenidos seleccionados.

Las estrategias aplicables en este punto son múltiples puesto que intervienen operaciones de selección de la información en un primer momento, otras de organización de los mismos a partir de criterios clasificatorios y otras de planteamiento estructural con arreglo a la intención en concreto, o a la situación comunicativa desde una perspectiva más general.

La interrelación entre todas las fases es inevitable puesto que ninguna puede producirse de manera adecuada sin que la anterior se haya realizado efectivamente y el control que se aplica en cualquier avance del proceso es continuado. De hecho, en el esquema propuesto por Flower y Hayes, las flechas que indican el sentido de la progresión de las etapas señalan en casi todos los casos una doble dirección; y las actividades de control mediante la monitorización se efectúan en todos los pasos de cada una de las fases.

Y en este punto queremos reiterar cómo el proceso de lectura está acompañando de forma continuada toda la elaboración escrita. Es decir, la importancia e inseparabilidad de los procesos de lectura y escritura que, ya defendida por Quintiliano para el aprendizaje de ambos

(Reyes, 1961: 467), se ha visto materializada en la consideración actual de ‘métodos de lectoescritura’ para su adquisición desde la etapa de educación infantil. Y que asimismo aparece explicitada en casi todas las interpretaciones que ofrecen los teóricos sobre el proceso de la composición escrita.

2. METODOLOGÍA

2.1 Determinación de los sujetos de estudios y metodología de la investigación

Los sujetos de este estudio, ya se ha dicho, son alumnos de la Facultad de Educación que están realizando sus trabajos de fin de grado o de fin de máster. Partiendo de esa situación comunicativa real, con unos componentes reales, nos encontramos en una posición idónea para poder obtener resultados auténticos y probatorios de nuestras hipótesis de trabajo: si se explica el proceso de escritura y se hace reflexionar sobre él a los alumnos, es posible la elaboración de los trabajos dentro de los plazos establecidos y sin que les suponga más esfuerzo ni extrañamiento que asumir las dos primeras fases del proceso y tener la confianza en sí mismos y en sus tutores para aplicarlas. Mediante la metodología que aplicamos, proveemos de estrategias escriturales y lectoras a los autores de esos trabajos académicos de manera que la tarea se convierte en asequible y gratificante en diversos aspectos que apuntaremos al final.

Inicialmente, el procedimiento es el mismo que aplicamos en el estudio del año anterior, que nos ha servido de referencia hasta aquí. En primer lugar, se presenta a los alumnos tutelados el proyecto sobre estrategias de composición escrita que estamos realizando. Una vez aceptan participar en él, se les presenta una encuesta inicial, reproducida en ese primer artículo (Díez Mediavilla, del-Olmo-Ibáñez y otros, 2015: 2081 y 2082), que es el punto de partida de nuestro proyecto. Al pedirles que la respondan se insiste en la importancia de que no intenten responder conforme a lo que ellos piensan que es lo adecuado ni lo que esperamos los profesores, sino únicamente conforme a lo que hacen en realidad.

El paso siguiente es plantearles, en tutoría individual, la primera fase del proceso sin anticipar nada sobre las fases restantes. Y así sucesivamente con respecto a la fase siguiente, conforme se supera la anterior. Es preciso advertir que hay que vencer una resistencia importante ante el desconcierto que supone a los alumnos una demanda de reflexión inicial que aparece como pérdida de tiempo en un momento en que el tiempo cuenta en su contra. No obstante, después de vencida esa primera oposición, que a veces necesita de más de un

encuentro tutorial, se inicia un progreso que continúa fluido hasta la entrega del trabajo. Para la reflexión se les provee ya de unas cuantas estrategias: la posibilidad de una lluvia de ideas, la selección de aquéllas ideas que son más de su agrado (explicando que las preferencias suelen venir dadas por aptitudes o potencialidades naturales que es preciso saber hacer rendir al máximo); la valoración de las preferencias confrontadas con la realidad y el sentido práctico en cuanto a: los propios conocimientos, la literatura sobre los temas (que no debe ser ni muy abundante ni casi inexistente), la amplitud de los matices que presenta cada cuestión... Puestas sobre el papel esas consideraciones y toda las demás que ellos mismos añaden, reconocen un nuevo estadio de claridad para poder realizar la elección del tema de su trabajo.

A continuación, se les pide que elaboren el esquema estructural que seguirá su desarrollo con los puntos que les interesa incluir e investigar. Y entonces es cuando realmente se emplean en una búsqueda de bibliografía que cuenta con un sentido y un criterio de selección que facilita la eliminación de todas las fuentes superfluas respecto de su objeto de análisis.

Cuando todos los participantes han superado ya esas dos fases, se convoca la primera reunión de grupo, en la que ya se les proporciona una tabla de temporalización para la realización del trabajo en la que se encuentra y así se identifica el proceso en su conjunto. Esta planificación contempla tanto los periodos destinados a la redacción individual de los textos, como los momentos de tutorías individuales y reuniones de grupo, las revisiones heterogéneas de los primeros borradores y las fechas de entrega para la revisión final.

De esta forma, como se dijo al principio queda el sujeto en el centro del proceso, se aplica una metodología constructivista y cooperativa y se favorece y pone en práctica el aprendizaje cooperativo.

2.2 Exposición de los datos e informe sobre las particularidades del proceso

Para el estudio de lo que hemos definido como ‘Fase 2’ del proceso de composición escrita, nos vamos a centrar el seguimiento de la evolución de diez alumnos tutelados para la realización del trabajo final del Máster universitario en Profesorado de Educación Secundaria.

Ya hemos dicho que la actitud de los alumnos cambia desde el escepticismo inicial y las reservas, a pesar de que lo que se les presentó era una propuesta metodológica ya probada con éxito el curso anterior, hacia una participación muy positiva desde el momento en que fueron

conscientes de los avances que conseguían al hacer uso de las estrategias que les proporcionábamos y de la posibilidad de llevar a cabo sus ideas, que en un principio habían aparecido como un mero conglomerado de intenciones e información difícil de discriminar y organizar.

Los resultados de la encuesta que les ofrecimos son los siguientes:

- 1) En cuanto a si piensan sobre los componentes de la situación comunicativa y si los tienen en cuenta antes de comenzar a escribir, todos los encuestados respondieron que sí.
- 2) Dos terceras partes reconocen elegir el tema en primer lugar, buscar bibliografía y después elaborar un esquema. Mientras que los restantes primero eligen el tema, hacen el esquema y por último buscan la bibliografía. Solo una persona confiesa reflexionar sobre sus conocimientos previos.
- 3) Sin embargo, al cincuenta por ciento, reconocen hacer un esquema previo y después escribir siguiendo las ideas que ha elaborado; o acudir en primer lugar a la información obtenida en la bibliografía y después intentar ponerla en orden.
- 4) Nuevamente coinciden en un cincuenta por ciento aquéllos que recurren a una lluvia de ideas para hacer recuento de sus conocimientos previos y los que acuden sin más a la bibliografía que se les proporciona o que se procuran ellos mismos para el tema sobre el que quieren escribir.
- 5) Por último, el resultado es el mismo en lo que respecta al proceso de revisión. La mitad considera que ‘revisar’ consiste en identificar los errores de ortografía o puntuación y rectificarlos con ayuda de fuentes bibliográficas normativas; y la otra mitad atiende a los conceptos de adecuación, coherencia y cohesión cuando se centra en la fase de revisión. Uno solo de los sujetos contempla los dos aspectos.

Por lo que respecta a la realización de la fase 2 que es nuestro objeto de análisis, hay que señalar que, como se ha dicho, es preciso reconocer la desconfianza y el escepticismo inicial con el que los alumnos reciben las primeras indicaciones y planteamientos de nuestra propuesta. El dato de los buenos resultados del año anterior no supuso absolutamente ninguna prueba que nos hiciera merecedores de su confianza. Incluso, en el momento de presentarles la encuesta inicial y de plantearles la participación en nuestro plan de trabajo, alguno se excusó diciendo que tenían mucho trabajo. Por otra parte, en las primeras tutorías, hasta en

aquéllos casos en los que decían querer planificar en primer lugar y buscar la bibliografía después, hubo que realizar más de una entrevista antes de que llegaran a concluir sobre sus preferencias y posibilidades a partir de los criterios de selección que les propusimos. Y después de esto, conseguir que elaboraran la planificación de su trabajo con arreglo a esos criterios y la bibliografía a la que podían acceder desde la universidad. Lo más costoso fue la determinación de las partes del mismo y la selección de la bibliografía que realmente les convenía incluir.

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Una primera y fundamental conclusión, que excede por su carácter general al estudio concreto de este capítulo, es la situación que implícitamente hemos descrito al justificar la necesidad de nuestra propuesta. No pensamos que sea en absoluto aceptable que estudiantes que terminan un grado de educación superior, ni mucho menos de máster, (sea en la disciplina que sea) terminen su paso por la universidad y requieran orientaciones en cuanto a estrategias de composición de textos académicos. No por tener sentido nuestro trabajo podemos sencillamente admitir que es necesario, conformarnos con ello y sentirnos satisfechos por proporcionar herramientas y recursos a sujetos que se supone están en condiciones de iniciar su vida profesional y su actuación en la sociedad. Es urgente y prioritario que la concienciación sobre este asunto trascienda a todos los niveles de la enseñanza desde sus inicios y se conciba verdaderamente la formación como un proceso continuado desde los primeros años, especialmente en cuanto a la adquisición de destrezas comunicativas que serán las que permitan el desarrollo integral de los individuos.

Y hecha esta aclaración, en cuanto a los resultados de nuestra investigación, reiteramos la conveniencia y utilidad de la aplicación de estas estrategias que hemos propuestos para la realización de los trabajos de fin de grado y de fin de máster.

Concretando los resultados en la fase 2 que nos ha ocupado aquí con más detalle, podemos concluir en que, siempre con la adecuada realización de la etapa previa, la elaboración de un esquema de trabajo se convierte en tarea asequible, inserta siempre en el sentido global de todo el proceso. Tras los primeros pasos de reconocimiento de los propios saberes epistemológicos y competenciales por parte del alumno, después de la reflexión para elaborar unos criterios de selección de los temas de interés, y las posibilidades que éstos permiten una vez confrontados con la realidad de la situación comunicativa, la elaboración de

un esquema estructural adquiere sentido como recurso integrado en el proceso de composición escrita. Este esquema materializa en apartados diferenciados el significado global del texto que pretenden redactar y les muestra las modificaciones que son precisas antes de desarrollar la exposición. Así, la alteración del orden de los contenidos o la sustitución de algunos por otros que parecen más adecuados se realiza mediante la simple designación de unos epígrafes organizadores del discurso, en lugar de tener que realizar *a posteriori* modificaciones de fragmentos completos o eliminar páginas que han supuesto tiempo y esfuerzo para su elaboración.

Cuando el alumno ha sido capaz de cumplir con las dos primeras fases del proceso se encuentra en un estado de motivación inesperado para él por dos razones fundamentales: por una parte, entiende que el tiempo que pensaba iba a suponer una pérdida cuando el tutor le demandaba un esfuerzo reflexivo ha sido en realidad un tiempo ganado en organización y previsión. Desde este escalón organizativo ve cómo la realización de su trabajo se presenta como el seguimiento de un camino ya marcado que únicamente tiene que continuar. Por otra parte, entiende que mediante una planificación adecuada puede realizar tres operaciones importantes: primero, incorporar una base epistemológica a su exposición que le permite demostrar sus conocimientos y preparación; segundo, organizar esos saberes de manera adecuada a una situación comunicativa específica que le ha sido requerida y en la que tiene que armonizar, además, sus aportaciones innovadoras; y, por último, se ha probado a sí mismo que toda la creatividad que aflora en sus proyectos, y que no sabe cómo encauzar ni cómo darle forma, tiene cabida y puede concretarse en un discurso académico que corresponde al profesional de formación superior que ha pretendido ser.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992). Los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 52, pp. 43-64.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Del-Olmo-Ibáñez, M.-T. & Díez Mediavilla, A. (2016). Towards a Global Humanistic and Holistic Concept for Teaching and Learning L2 in Immersion Contexts. En *An Chéad Chomhdháil Taighde Uile-Oileánda ar an Tumoideachas: Imeachtaí Comhdhála/The Inaugural All-Ireland Conference on Immersion Education: Conference proceedings*.

Available online at www.cogg.ie. Edition: 1. Publisher: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta, Editors: T.J. Ó Ceallaigh & Muiris Ó Laoire.

- Díez Mediavilla, A., Olmo-Ibáñez, M.-T., Gutiérrez Fresneda, R., Miñano Pérez, P. (2015). Estrategias de composición en estudiantes de grado de Magisterio y de Profesorado de Secundaria. En M.T. Tortosa Ybáñez, J.D. Alvarez Teruel, N. Pellín Buades (Coord.), *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* [Recurso electrónico]: *Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio = XIII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària. Noves estratègies organitzatives i metodològiques en la formació universitària per a respondre a la necessitat d'adaptació i canvi*. Alicante: Universidad de Alicante. ISBN 978-84-606-8636-1, pp. 2073-2088.
- Flower, L.S. & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, pp. 365-387.
- Reyes, A. (1961). *La crítica en la edad ateniense. La antigua retórica*, OO.CC. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.